

VU Research Portal

Islamitische scholen. Feiten, kritieken en uitdagingen

Vermeulen, B.P.

published in

Justitiële Verkenningen

2007

document version

Publisher's PDF, also known as Version of record

[Link to publication in VU Research Portal](#)

citation for published version (APA)

Vermeulen, B. P. (2007). Islamitische scholen. Feiten, kritieken en uitdagingen. *Justitiële Verkenningen*, 1, 37-49.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

E-mail address:

vuresearchportal.ub@vu.nl

Islamitische scholen

Feiten, kritieken, uitdagingen

*B.P. Vermeulen**

Het Nederlandse stelsel van basis- en voortgezet onderwijs is een duaal systeem van enerzijds neutrale overheidsscholen en anderzijds door particuliere organisaties in stand gehouden scholen die veelal op godsdienstige grondslag gebaseerd zijn. Dit op artikel 23 Grondwet gefundeerde stelsel van openbaar respectievelijk bijzonder onderwijs lijkt van een afstand bezien zeer geschikt voor het opnemen en integreren van religieuze minderheden. Voorzover deze dat wensen, kunnen zij bijzondere scholen op religieuze grondslag stichten en kiezen; als daarbij het door de wet gestelde minimum aan leerlingen gehaald wordt, komen die scholen voor volledige overheidsbekostiging in aanmerking. Wensen zij dat niet, of kunnen zij onvoldoende leerlingen trekken, dan staat voor hen het openbaar onderwijs ter beschikking. Daarnaast waarborgt de overheid dat het openbaar en bijzonder onderwijs aan gelijkwaardige basiseisen van kwaliteit voldoen, zodat ook de leden van deze groeperingen uitgerust worden met de noodzakelijke kennis en vaardigheden om op de arbeids- en vervolgonderwijsmarkt mee te kunnen concurreren.

Toch worden er vooral sinds de opkomst en groei van islamitische scholen vragen gesteld bij de werking van dit stelsel. Is dit stelsel werkelijk zo geschikt om de uitdagingen van religieuze pluriformiteit en multiculturaliteit aan te gaan? Komen, enerzijds, godsdienstige en culturele minderheden daarbinnen werkelijk voldoende tot hun recht? Heeft anderzijds het ontstaan van religieuze minderheidsscholen – vooral islamitische scholen – geen negatieve effecten voor de leerlingen en de maatschappij?

* Prof. dr. Ben Vermeulen is hoogleraar staats- en bestuursrecht aan de Vrije Universiteit Amsterdam, hoogleraar onderwijsrecht aan diezelfde universiteit en aan de Radboud Universiteit te Nijmegen, en lid van de Onderwijsraad.

In het navolgende beperk ik mij tot de volgende punten, waarbij ik mij vooral concentreer op het islamitisch onderwijs. Welke ruimte biedt het Nederlandse stelsel aan religieuze en culturele minderheden om eigen scholen te stichten? Zijn eigen scholen, gebaseerd op een uitgesproken minderheidsreligie, niet problematisch, leidend tot versterking van de sociaal-economische segregatie en verlaging van het onderwijsniveau? Hebben zij aantasting van sociale cohesie en verscherping van ideologische tegenstellingen tot gevolg?

Belemmeringen bij stichting van islamitische scholen

Islamitische scholen zijn in Nederland een recent verschijnsel. Hun ontstaan en groei hangt samen met fundamentele wijzigingen in de samenstelling van de Nederlandse bevolking gedurende de laatste 45 jaar. In deze periode heeft een aanzienlijke instroom van niet-westerse vreemdelingen plaatsgevonden. Daarbij moeten we denken aan de komst van de gastarbeiders in de jaren zestig en begin jaren zeventig; de sinds de jaren zeventig op gang gekomen gezinshereniging en de komst van rijksgenoten uit de voormalige koloniën; en de ontvangst van grote groepen asielzoekers vanaf de jaren tachtig. Een groot deel van hen – veelal aangeduid als allochtonen – is moslim, of heeft althans een islamitische achtergrond. Schattingen gaan ervan uit dat thans bijna een miljoen moslims in Nederland woont. Daarbij moet overigens aangetekend worden dat het aantal actief belijdende moslims waarschijnlijk veel kleiner is. Niettemin, ook dan gaat het nog steeds om aanzienlijke aantallen. Uiteraard heeft deze demografische ontwikkeling gevolgen voor het scholenbestand. Het Nederlandse onderwijsbestel beoogt immers open te staan voor wijzigingen in de maatschappelijke vraag, tot uitdrukking komend in de stichting van nieuwe (bijzondere) scholen. De eerste islamitische basisschool werd in 1988 opgericht; thans zijn er 46 van deze scholen. In totaal bedienen zij ongeveer achtduizend van de anderhalf miljoen basisschoolleerlingen. In 2000 werd een islamitische school voor voortgezet onderwijs (de Ibn Chaldoen in Rotterdam) opgericht; de tweede (het Islamitisch College Amsterdam, ICA) volgde in 2001. Een eerste punt betreft de vraag of het bestaande stelsel wel daadwerkelijke onderwijsvrijheid biedt aan de 'nieuwe minderheden', zoals de islamitische richtingen. Biedt het stelsel nieuwkomers wel

voldoende ruimte? Het aantal islamitische basisscholen lijkt in vergelijking tot de vraag naar dergelijke scholen te gering (voor het voortgezet onderwijs is dat nog evidenter). Uit onderzoeken van het Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen (ITS) komt bijvoorbeeld naar voren dat er vraag zou zijn naar meer dan honderd islamitische basisscholen (tegen 46 op dit moment).

Door drie factoren zijn op dit moment de kansen voor deze minderheden om eigen scholen te stichten en gefinancierd te krijgen evenwel beperkt. Weliswaar kunnen zij vrijelijk scholen oprichten, maar de randvoorwaarden om voor overheidsbekostiging in aanmerking te komen – in de praktijk een noodzakelijke voorwaarde om te kunnen bestaan – zijn vooral voor hen behoorlijk belemmerend.

Voorheen golden voor het basisonderwijs tamelijk lage stichtingsnormen, terwijl op grond van de (zeldzaamheid van de) richting – het feit dat het de eerste respectievelijk de laatste school van de (religieuze of levensbeschouwelijke) richting binnen de regio betrof – soms met nog lagere leerlingenprognoses kon worden volstaan om voor bekostiging in aanmerking te komen. Sinds 1992 zijn de stichtingsnormen echter aanzienlijk verhoogd. Feitelijk komt deze verhoging, in combinatie met de aan 'richting' gekoppelde criteria (zie hierna), erop neer dat stichting van nieuwe scholen alleen nog bij wijze van uitzondering mogelijk is. Hetzelfde geldt ook voor het voortgezet onderwijs, dat al langer aan hoge stichtingsnormen moet voldoen.

Een tweede belemmerende factor is gelegen in de rol van het richtingsbegrip als bekostigingsfactor. In het bestaande stelsel worden de prognoses grotendeels gegrond op extrapolaties op basis van de historisch gegroeide verdeling naar erkende godsdienstige en levensbeschouwelijke richtingen. Zo gaat de stichtingsmethodiek (de planprocedure) vooral uit van prognoses gebaseerd op de huidige verdeling naar richting onder de bestaande basisscholen: de zogenoemde indirecte meting. Een dergelijk stelsel functioneerde adequaat in een verzuilde samenleving, opgedeeld in duidelijk naar godsdienst en levensovertuiging onderscheiden stabiele bevolkingsgroepen. Maar die verzuilde samenleving is grotendeels verleden tijd. De toenemende religieuze en culturele pluriformiteit en de secularisatie brengen met zich dat er niet meer kan worden uitgegaan van op basis van een gedeelde levensbeschouwing georganiseerde bevolkingsgroepen. De toegepaste planningsmethodieken bevoordelen daarenboven de gevestigde confessionele

richtingen ten opzichte van de 'kleine', 'nieuwe' richtingen. Een en ander leidt, zo stelt men, tot een discrepantie tussen vraag en aanbod, meer concreet: tot een oververtegenwoordiging van het traditionele katholieke en protestants-christelijke onderwijs, en een ondervertegenwoordiging van scholen op islamitische en hindoeïstische grondslag. Nieuwkomers kunnen weliswaar proberen via een directe meting – ouderenquêtes – aan te tonen dat zij toch aan de stichtingsnormen zullen voldoen. Maar dergelijke enquêtes zullen zij zelf moeten organiseren en betalen, en deze worden door overheid en rechter veelal niet als valide aanvaard.

Een derde factor kan zijn dat de beoordeling of een aanvraag voor een nieuwe school aan de stichtingsnormen voldoet primair bij het gemeentebestuur berust. Het valt niet uit te sluiten dat daarbij in het bijzonder onwelwillend wordt gekeken naar op directe metingen gebaseerde aanvragen van islamitische scholen. Veel gemeentebesturen hebben uit overwegingen van integratie e.d. grote twijfels bij deze op religieuze richting gebaseerde scholen. Bovendien zijn zij in zekere zin partij: als het verzoek om schoolstichting gehonoreerd wordt, zal de gemeente de huisvesting voor de nieuwe school moeten financieren.

Het is echter niet te verwachten dat de stichtingsmethodiek aangepast zal worden. Bedacht dient allereerst te worden dat de geconstateerde discrepantie vermoedelijk minder groot is dan op het eerste gezicht lijkt. Uit SCP-onderzoek blijkt dat de overgrote meerderheid van alle ouders tevreden is met de gekozen basisschool, ook wat betreft de richting. Vermoedelijk is dat laatste minder het geval bij hen die een voorkeur hebben voor islamitisch onderwijs (wat overigens voor de meerderheid van islamitische ouders niet het geval is!). Maar ook bij hen is het zo dat zij niet alleen zullen kiezen op basis van (godsdienstige) richting, maar daarnaast op andere gronden, en al opteren zij in principe voor een islamitische school, vaak toch tevreden zullen zijn met een andere school die op kwaliteit en (atmo)sfeer goed scoort.

Vervolgens is het niet zo dat de met een directe meting gevonden vraag zich in de praktijk altijd verwerkelijkt. Op basis van de gevonden discrepantie in vraag en aanbod zou verwacht mogen worden dat de bestaande islamitische scholen voortdurend zouden groeien. Maar dat is niet het geval: ongeveer een kwart van hen heeft op dit moment problemen om voldoende leerlingen te trekken om voor financiering in aanmerking te blijven komen.

Ten slotte zal aanpassing van de stichtingsmethodiek op grote weerstand stuiten, in de zin dat de daaruit voortvloeiende groei van het aantal islamitische scholen als zeer problematisch gezien zal worden. De bezwaren tegen deze scholen zien vooral op overwegingen van kwaliteit, integratie en keuzevrijheid: ze komen hierna aan de orde.

Sociaal-economische segregatie, gebrekkige kwaliteit

Als de planprocedure al aangepast zal worden, zal dat niet ten gunste maar juist ten nadele van islamitische scholen zijn. Het kabinet-Balkenende stelt in de brief *Onderwijs, integratie en burgerschap* (2004) weliswaar dat het beperken of bemoeilijken van stichting van islamitische scholen niet aan de orde is. Maar in de problematiek van de tweedeling in zogenoemde 'witte' en 'zwarte' scholen wordt wel aanleiding gezien om stichtingseisen te stellen die in feite vooral islamitische schoolvorming zullen tegengaan. Het kabinet is voornemens om ten aanzien van nieuwe scholen de voorwaarde te stellen dat niet meer dan 80% van de populatie een achterstandsleerling is. De redenering hierachter is op zichzelf plausibel. Als al bepleit wordt om door middel van spreiding te bewerkstelligen dat de concentratie van achterstandsleerlingen op *bestaande* scholen vermindert, dan ligt het te meer voor de hand het ontstaan van *nieuwe* concentratiescholen tegen te gaan, door middel van het formuleren van genoemde voorwaarde.

Maar uiteraard zal deze eis als gevolg hebben dat de stichting van nieuwe islamitische scholen bemoeilijkt zal worden. Deze scholen rekruteren hun leerlingen immers voor het grootste deel uit achterstandsleerlingen. Aldus wordt met een ogenschijnlijk neutraal criterium (onderwijsachterstand) indirect onderscheid gemaakt op basis van religie. Een dergelijk onderscheid kan weliswaar met zwaarwegende argumenten gerechtvaardigd worden. Maar zijn die argumenten voorhanden? Is een dergelijke beperking van de vrijheid van stichting en richting, die in haar uitwerking eenzijdig uitwerkt ten opzichte van bepaalde godsdienstige groeperingen, wel te rechtvaardigen? Is een begrenzing van de met die vrijheid van stichting en richting samenhangende ouderlijke keuzevrijheid wel te legitimeren? Is het wel aantoonbaar dat leerlingen op een islamitische school slechter af zijn dan op een gemengde school?

In het overleg met de vaste kamercommissie naar aanleiding van de brief kwam overigens naar voren dat de 80%-eis niet al gaat gelden bij de stichting van een school, maar pas vijf jaar na stichting. Dat zou betekenen dat een school die binnen deze vijf jaar genoeg leerlingen trekt om aan de opheffingsnorm te voldoen, niettemin haar bekostiging zou verliezen als meer dan 20% van de leerlingen een onderwijsachterstandsleerling blijkt te zijn, of dat nu (mede) komt door de ligging van de school (al dan niet in een 'zwarte' wijk), door het religieuze of onderwijskundige profiel van de school, of door andere oorzaken. Dat lijkt neer te komen op kapitaalvernietiging. Bovendien: als de school moet sluiten, waar moeten haar leerlingen dan naartoe? De afgelopen tijd is over dit voorstel overigens voornamelijk gezwegen. Vermoedelijk hebben overwegingen zoals bovenstaande geleid tot de overtuiging dat het niet haalbaar is. Maar nogmaals: de gedachtegang achter de 80%-eis is niet merkwaardig. De achtergrond daarvan is dat leerlingen die gezien hun thuissituatie in een achterstandspositie verkeren erbij gebaat zijn in een klas te zitten met leerlingen die in een betere positie verkeren, zodat zij zich daaraan kunnen 'optrekken'. Het valt evenwel te betwijfelen of dit beoogde positieve effect van een gemengde klas zich wel voordoet in die gevallen waarin het aantal achterstandsleerlingen (hoewel minder dan 80%) de meerderheid vormt. Het is bovendien twijfelachtig of het realiseren van een gunstiger verhouding in de grote(re) steden überhaupt wel mogelijk is zonder een dwingend, juridisch problematisch spreidingsbeleid. Gegeven het hardnekkige bestaan van scholen met een concentratie van achterstandsleerlingen – veelal 'zwarte' scholen – moet overigens geconstateerd worden dat binnen deze categorie de islamitische scholen het niet slechter doen: zij leveren gemiddeld genomen onderwijsprestaties die vergelijkbaar zijn met die van andere achterstandsscholen.

Belemmering van integratie en aantasting van sociale cohesie

Een ander punt van kritiek op het islamitisch onderwijs ziet niet zozeer op de sociaal-economisch eenzijdige samenstelling van het leerlingenbestand of het vermeend inhoudelijk gebrek aan kwaliteit, maar op de kwalijke ideologie die dit onderwijs veelal zou verspreiden. Islamitische scholen – aldus deze kritiek – zijn ongewenst

omdat binnen deze scholen de integratie van leerlingen onvoldoende plaatsvindt en er mogelijk gedachtegoed verspreid wordt dat strijdig is met de beginselen van de democratische rechtsstaat.

Het is de vraag of deze aannames juist zijn. Begin 2002 bracht de Binnenlandse veiligheidsdienst een rapport uit, getiteld *De democratische rechtsorde en islamitisch onderwijs*. In dat rapport concludeerde de BVD dat zich op een ruime meerderheid van de islamitische onderwijsinstellingen in Nederland weinig zaken voordoen die schadelijk zijn voor de democratische rechtsorde. Wel stelde de BVD dat bepaalde buitenlandse orthodox-islamitische organisaties in enkele van die instellingen invloed hadden verworven.

Eind 2002 publiceerde de onderwijsinspectie een rapport, *Islamitische scholen en sociale cohesie*, waarin zij concludeerde dat bijna alle islamitische scholen een positieve rol vervullen bij het bevorderen van de condities waaronder sociale cohesie tot stand kan komen.

Op dit rapport werd evenwel, vooral op methodologische gronden, nogal wat kritiek geuit. Naar aanleiding van een algemeen overleg van de vaste kamercommissie van OCenW met de minister over het rapport werd de inspectie om een nader onderzoek gevraagd. In oktober 2003 bracht de inspectie het vervolgonderzoek uit (*Islamitische scholen nader onderzocht*), waarin zij het volgende vaststelde: 'De belangrijkste conclusie is dat geen bevindingen zijn gedaan, die tot onrust zouden moeten leiden of tot ernstige ontevredenheid. Het onderwijs is niet in strijd met de basiswaarden van de democratische rechtsstaat, en de onderzochte scholen bevorderen in meer of mindere mate de condities die de integratie van leerlingen ten goede komen. De onderwijskansen die islamitische scholen leerlingen bieden zijn niet zoveel anders (soms wat beter) dan op vergelijkbare (zwarte) scholen.' Wel stelde de inspectie vast dat de pedagogisch-didactische kwaliteit van het godsdienstonderwijs op veel scholen nog te wensen laat, en wees zij op de bestuurlijke kwetsbaarheid van het islamitisch onderwijs. Niettemin was de afsluitende conclusie van de inspectie dat met het islamitisch onderwijs niet zoveel mis is. Het is hiernaast van groot belang dat in discussies over de (on)wenselijkheid van vooral islamitische scholen voldoende duidelijk gemaakt wordt wat men precies bedoelt met integratie en sociale cohesie, die belemmerd c.q. aangetast zou worden doordat onderwijs gevolgd wordt op 'aparte' (islamitische) scholen. Het lijkt erop dat de doelstellingen van integratie- en cohesiebevordering die men het onderwijs oplegt inhouden dat leerlingen optimaal in

de Nederlandse samenleving ingevoerd worden, zodanig dat zij de westerse basiswaarden (democratie, zelfbeschikking, tolerantie en dergelijke) internaliseren en als zelfstandige individuen kunnen opereren. Daar zou ik de volgende kanttekeningen bij willen plaatsen.

- Van het onderwijs – ook het islamitisch onderwijs – kán dit niet worden gevegd. Het is echt te veel gevraagd. Een onderwijsinstelling is niet bij machte kinderen tot autonome personen te vormen als de thuissituatie daarvoor niet de noodzakelijke voedingsbodem vormt.
- Maar het hóeft ook niet te worden gevraagd. Het is voor de leefbaarheid en cohesie van de samenleving niet nodig dat een ieder zich de hiervoor genoemde hooggestemde (en hooggegrepen) beginselen eigen heeft gemaakt. Hiertoe is immers al voldoende dat leerlingen enige basale, elementaire principes van burgerschap – uitdrukking van een minimum aan respect voor anderen – in acht leren nemen. Daarbij dient te worden bedacht dat de inhoud van deze elementaire principes – gij zult niet doden, gij zult niet stelen etc. – door humanisme, liberalisme, christendom en islam gelijkelijk worden onderschreven. Of die principes nu worden aanvaard omdat zij volgens de betrokkene uit de menselijke waardigheid dan wel de Wet Gods of de Wil van Allah voortvloeien, is daarbij niet relevant.
- Ten slotte: het mág ook niet worden gevraagd. De vrijheid van onderwijs brengt met zich dat de overheid aan onderwijsinstellingen slechts minimumkwaliteitseisen oplegt. Die bevoegdheid tot het stellen van minimeisen gaat, gegeven het politiek liberalisme als grondslag van de onderwijsvrijheid, niet zover dat de overheid daarbij expliciet of impliciet een bepaald mensbeeld – bijvoorbeeld het ideaal van het autonome individu – mag opleggen. Het is juist een aspect van de vrijheid van onderwijs dat de overheid het – binnen grenzen – aan de betrokkenen overlaat om hun eigen mensbeeld te articuleren en dat mensbeeld aan hun onderwijs ten grondslag te leggen.

Natuurlijk moeten we onze ogen niet sluiten voor mogelijke negatieve aspecten van orthodox-islamitisch onderwijs. Die aspecten vinden we echter veelal ook terug bij strengchristelijke scholen, wier bestaansrecht we tot nu toe onverkort aanvaardden. Bovendien valt niet uit te sluiten dat dit soort scholen op microniveau een minimum aan sociale cohesie kan realiseren, waardoor een veilig

klimaat wordt geboden waarbinnen allochtone leerlingen zich geborgen weten en gemakkelijker zelfvertrouwen opbouwen, wat ook op meso- en macroniveau gunstig kan uitwerken. Verder dient men zich te realiseren dat het risico van een eenzijdig afsluiten van de maatschappij niet zo voor de hand ligt, nu het grootste deel van de leerkrachten op islamitische scholen niet-islamitische autochtonen zijn (meestal tussen de 60-70%). Derhalve zie ik vanuit het perspectief van integratie en sociale cohesie nog geen reden om schoolstichting door religieuze minderheidsgroeperingen in te perken. Weliswaar zal het soms noodzakelijk zijn dat de inspectie er indringend op toeziet – wat thans overigens ook gebeurt – dat aan scholen van deze groeperingen geen onderwijs wordt gegeven dat strijdig is met de fundamenteën van de democratische rechtsstaat. Maar dat betekent niet dat vorming en voortbestaan van islamitische scholen als zodanig moet worden tegengegaan.

Ideologische segregatie; aantasting van de keuzevrijheid van het kind

Met de voorgaande punten samenhangend wordt veelal de volgende argumentatie ontwikkeld. Deze richt zich overigens niet enkel tegen het islamitisch onderwijs, maar tegen elke op religieuze grondslag gefundeerde school. Maar in dat betoog fungeert het islamitisch onderwijs wel als het (meest) problematische voorbeeld bij uitstek van zo een school.

Het religieus gefundeerde onderwijs – aldus deze argumentatie – gaat uit van een specifieke ideologie, die leerlingen door zijn eenzijdige, soms indoctrinerende opstelling kennis en aanraking met alternatieve overtuigingen en met leerlingen van andere gezindten onthoudt. Daardoor veroorzaakt dit onderwijs religieus-culturele apartheid, bestendigt het ook de etnische scheidslijnen, en is het een oorzaak voor verdere maatschappelijke desintegratie. Dat is juist nu problematisch, nu het onderwijs zo belangrijk is als noodzakelijk instrument voor integratie en burgerschapsvorming.

Vaak gaat deze kritiek gepaard met de opvatting dat religie een particulier-subjectief (zelfs irrationeel) fenomeen is. Als men religieuze overtuigingen wil overdragen, moet men dat maar in de privé sfeer doen. In ieder geval moet de overheid afzien van financiering en ondersteuning van onderwijsinstellingen die zulks tot doel hebben,

nu zij handelen in strijd met de autonomie van het kind. Dit principe van de individuele autonomie brengt met zich dat het onderwijs moet volstaan met het aanreiken van alternatieve normatieve stelsels, zonder daar een eigen voorkeur voor uit te spreken. Waar het om gaat is dat het jonge individu op objectieve wijze een palet aan overtuigingen aangereikt krijgt, en aldus in staat gesteld wordt daaruit in vrijheid te kiezen.

Het is lastig om de juistheid van deze argumentatie op waarde te schatten. Zij gaat vermoedelijk niet zo ver dat ouders hun kinderen ook binnen de sfeer van het gezin niet conform een godsdienst of een ander stelsel van normen en waarden zouden mogen opvoeden. Zou dat wel zo zijn, dan zou deze opvatting strijdig zijn met de in mensenrechtenverdragen neergelegde opvoedingsvrijheid, en de deur wagenwijd open zetten voor een diep in de privésfeer ingrijpende overheidsbemoeienis en staatspedagogiek. Zij gaat ook niet zo ver dat het ouders verboden wordt om binnen de eigen privaat gefinancierde instellingen – waaronder scholen – hun godsdienst aan hun kinderen te doen overdragen: ook die vrijheid is in de mensenrechtenverdragen gewaarborgd. Blijkbaar gaat het er slechts om dat de overheid daar geen positieve, financiële bijdrage aan zou mogen leveren.

De vooronderstelling in deze opvatting is dat het mogelijk en wenselijk is dat kinderen na verloop van tijd vanuit een blanco situatie in vrijheid kunnen kiezen uit verschillende leefstijlen en waardestelsels. Ik betwijfel allereerst of dat werkelijk kan. Aan de hand waarvan zou dan immers gekozen moeten worden? Waar haalt het opgroeiende kind zijn criteria vandaan op grond waarvan voor de ene dan wel de andere visie, de ene dan wel de andere levensstijl gekozen wordt? Ook als die criteria niet mede door de school aangereikt worden, dan nog zullen zij van buiten af – het gezin, de *peer group*, de media – in meerdere of mindere mate van dwingendheid overgedragen worden. De idee dat het opgroeiende kind vanuit het niets zijn levensplan trekt en ongehinderd door externe factoren in een cafetaria van levensvisies zijn vrije keuze maakt, lijkt mij een fictie.

Tegengeworpen zou kunnen worden dat dit wel waar moge zijn, maar dat althans de (overheidsgefinancierde) school niet tot taak mag hebben het keuzeproces te beïnvloeden. Maar waarom zou dat niet mogen? Ik vermag, ten eerste, niet in te zien wat er op tegen is dat ouders opteren voor een school waarvan het ethos in het verlengde ligt van de thuis overgedragen normen en waarden. Wat is er

tegen dat zij ervan uitgaan dat het ingroeien in een *coherente* levensvisie een goede basis vormt om tot volwaardig mens uit te groeien, zonder dat dit overigens uitsluit dat de betrokkene na verloop van tijd toch andere keuzes maakt?

Natuurlijk, en nogmaals: de op school uitgedragen visie dient aan bepaalde randvoorwaarden te voldoen. Zij dient zich te bewegen binnen de grenzen getrokken door de democratische rechtsstaat, en moet voldoen aan de door de onderwijswetgeving gestelde eisen, inclusief die welke gericht zijn op het bijbrengen van bepaalde algemene basiswaarden, burgerschapsvorming enzovoort. Maar het is moeilijk na te volgen waarom ouders niet binnen die randvoorwaarden mogen opteren voor een school die van een eenduidige religieuze of levensbeschouwelijke visie uitgaat. Waarom zou een overheid die mogelijkheid niet mogen faciliteren door dergelijke scholen op voet van gelijkheid met neutrale scholen te financieren? Daarbij komt dat er geen empirisch bewijs voorhanden is dat een dergelijke optie tot op heden binnen de onderwijsstelsels van de westerse staten in het algemeen negatief voor de leerling of de maatschappij uitpakt. Wat er aan – ik geef toe, beperkt – onderzoek (dat niet ziet op islamitische scholen) is, wijst erop dat leerlingen van bijzondere scholen met een uitdrukkelijk religieus ethos in het algemeen zelfs wat beter dan leerlingen van neutrale scholen scoren op onderwijsprestaties en burgerschapscompetenties. In dit verband kan zeker niet uitgesloten worden dat bepaalde religieuze scholen juist vanuit hun religieuze ethos beter in staat zijn de waarden zoals respect, bescheidenheid en mededogen bij te brengen die ook de critici zo belangrijk vinden. Het zou wel eens zo kunnen zijn dat dergelijke scholen juist, omdat zij uit kunnen gaan van een normatieve traditie en deze kunnen ‘voorleven’, beter tot waardeoverdracht in staat zijn dan scholen die gebonden zijn aan de taak om in de vorm van neutrale kennisoverdracht een variatie aan tradities de revue te laten passeren.

Het komt mij voor dat er door vele critici in feite voor gepleit wordt dat de overheid aan (al) het bekostigd onderwijs het ideaal van individuele autonomie en persoonlijke vrijheid oplegt. Maar dat is, gezien het voorgaande, niet nodig en zelfs disproportioneel. Nederland is en blijft een land van minderheden. Dat betekent mijns inziens dat de staat – ook in het onderwijsbeleid – zo min mogelijk uit moet gaan van een inhoudelijk mensbeeld. Zelfs het ideaal van de persoonlijke autonomie acht ik in dat verband te omvattend, te inhoudelijk om als het door

alle scholen te realiseren doel te fungeren. Veeleer dient er voldoende ruimte te blijven voor alternatieve – ook collectieve – principes, uiteraard binnen door de wet getrokken minimumgrenzen. De democratische rechtsstaat dient een open huis te zijn, met zeer verschillende leefruimten waarin ook minderheden van religieuze en andere snit zich thuis kunnen voelen.

En dus?

Met de voorgaande sussende woorden wil ik niet beweren dat het in het islamitisch onderwijs nu overal zo goed gaat. Onlangs heeft de onderwijsinspectie vier islamitische basisscholen als ‘zeer zwak’ aangemerkt; en het Islamitisch College Amsterdam werd naar aanleiding van de jaarlijkse monitor van *Trouw* onlangs in het nieuws uitgeroepen als slechtste middelbare school van Nederland. Er is relatief vaak sprake van bestuurscrises, ontevredenheid van ouders, financiële malversaties, incidenten rond problematisch onderwijsmateriaal. Maar het kan zijn dat dit nu meer dan voorheen naar buiten komt doordat het toezicht van de inspectie verscherpt is, en moslimouders kritischer zijn geworden. En mogelijk zijn dit slechts overgangsproblemen, die zich mettertijd zullen oplossen door de aanwas van een intellectuele en bestuurlijke moslimelite, die de verantwoordelijkheid gaat nemen voor het reilen en zeilen van de islamitische scholen. Dat gebeurt echter niet op stel en sprong. Maar zo een emancipatieproces vereist tijd, zoals ook de katholieke en de calvinistische ‘kleine luyden’ in de negentiende en eerste helft van de twintigste eeuw nodig hadden. Misschien zijn we te ongeduldig.

Literatuur

Bierens, W.S.P., C.L.C. Richert e.a. (red.)

Grondrechten gewogen; enkele constitutionele waarden in het actuele politieke debat
Den Haag, Teldersstichting, 2006

Boef, A.H. den

Nederland seculier

Amsterdam, Van Gennep, 2003

Jong, M.J. de

Waardenopvoeding en onderwijsvrijheid

Nijmegen Katholieke Universiteit, 1998 (diss.)

Onderwijsinspectie

Islamitische scholen nader
onderzocht
Utrecht, 2003

Onderwijsraad

Vaste grond onder de voeten
Den Haag, 2002

Onderwijsraad

*Bakens voor spreiding en
integratie*
Den Haag, 2005

Vermeulen, B.P.

Constitutioneel onderwijsrecht
Den Haag, Elsevier, 1999

Wolf, P.J., S. Macedo (red.)

*Educating citizens; international
perspectives on civic values and
school choice*
Washington D.C., Brookings
Institution Press, 2004